



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: (Nie) lingwistyczne aspekty współpracy nauczyciela i logopedy

Author: Olga Przybyła

Citation style: Przybyła Olga. (2012). (Nie) lingwistyczne aspekty współpracy nauczyciela i logopedy. W: K. Węsierska (red.), "Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej. T. 1" (s. 131-149). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Olga Przybyła

(Nie)Lingwistyczne aspekty współpracy nauczyciela i logopedy

Na przestrzeni ostatnich lat permanentnie wzrasta w szkole liczba dzieci z zaburzeniami mowy i komunikacji językowej o różnorodnej etiologii (dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, dzieci z niedokształceniem mowy o typie afazji, dzieci ze SLI, dzieci z dysleksją itp.). Rozpoznanie formy zaburzeń lub opóźnień rozwoju porozumiewania się językowego jest możliwe wówczas, gdy oprócz szczegółowego opisu objawów językowych trudności (rejestr dysfunkcji na poziomie wszystkich/wybranych struktur systemu językowego) dzieci i młodzieży, logopeda wraz z nauczycielem podejmie wysiłek ich wyjaśnienia i określenia procedur pracy terapeutyczno-dydaktycznej. Idea współpracy nauczyciela i logopedy w kontekście profilaktyki oraz wspomagania rozwoju mowy i języka ucznia na wszystkich poziomach edukacji środowiska jest myślą przewodnią szkicu. Przedstawiam w nim zarówno narzędzia znane i cenione w pracy logopedycznej, jak i własne propozycje pomocne w konstruowaniu programów terapii i formułowaniu prognoz dotyczących językowego rozwoju dzieci i młodzieży. Rozpoznanie uwarunkowań trudności w komunikowaniu się werbalnym oraz promowanie rozwoju mowy i języka dziecka wymaga interdyscyplinarnego spojrzenia specjalistów wielu dziedzin. W artykule wskazuję na *sferę najbliższego kontaktu*, jaką stanowić powinno współdziałanie nauczyciela i logopedy. Wzajemnie uwrażliwiając się na funkcjonowanie ucznia w różnych sferach jego życia, nauczyciel i logopeda planują i przeprowadzają odpowiednie formy ćwiczeń po to, by minimalizować problemy edukacyjne uczniów różniących się między sobą poziomem kompetencji językowej. Wiedza i umiejętności z różnorodnych zakresów wskazują na

wieloaspektowość postępowania terapeutyczno-dydaktycznego i pozwalają zrozumieć złożony charakter pracy nad fizycznym, intelektualnym i społecznym rozwojem dzieci i młodzieży.

Najważniejszą kwestią jest rozpoznawanie przyczyn trudności w zakresie rozwijania kompetencji językowej i zwrócenie uwagi na konieczność współdziałania nauczyciela oraz logopedy w pracy z uczniem. Droga do lepszego poznania funkcjonowania dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce jest najważniejszym zagadnieniem łączącym nauczyciela i logopedę. Współdziałanie ułatwia wybór właściwej metody edukacyjnej, która pomoże w efektywnej nauce, a także nauczy uczniów skuteczniejszego przyswajania wiedzy i umiejętności.

Na pierwszym planie dwa podmioty: nauczyciel i logopeda, mając na względzie dobro dziecka, poszukują metod i idei, dzięki którym zbliżą swe punkty widzenia, tym samym zbudują pole wspólnej uwagi¹. Nauczyciel i logopeda tak organizują proces poznawania, by był on czasem wymiany ich myśli, sądów i uczuć. Począwszy od Arystotelesa, przez recepcję dydaktyczną pedagogiki Celestyna F. Freineta, po obecne wskazania dyskursu szkolnego, podkreśla się kulturowy aspekt uczenia się, wskazując na trzy jego aspekty: 1) uczenie się przez naśladowanie, 2) uczenie się dzięki instrukcji, 3) uczenie się kolaboratywne (TOMASELLO, 2002: 11).

M. Tomasello kulturowy aspekt uczenia się określa mianem zjawiska transmisji kulturowej, wskazując, że trzy jego elementy są możliwe dzięki zdolności człowieka do rozumienia innych ludzi jako istot takich samych, mających takie samo życie wewnętrzne. Budowanie poczucia tożsamości, uczenie się nie tylko od innych, ale także poprzez innych² to ogniwo zespajające tradycję i nowoczesność, realizowane w koncepcji (nie)lingwistycznych aspektów współpracy nauczyciela i logopedy. Łączy ona w sobie myśl edukacyjną oraz sposób postępowania dydaktycznego z uwzględnieniem zarówno podmiotowości nauczyciela, logopedy, ucznia, jak i doboru materiału eksplikacyjnego, metod oraz form diagnozy i terapii.

¹ Termin *wspólna uwaga*, autorstwa M. Tomasello, oznacza złożony układ społecznych interakcji, na które składa się osiem wskaźników: wspólne zaangażowanie, podążanie za wzrokiem, podążanie za wskazaniem, naśladowanie czynności instrumentalnych, naśladowanie czynności arbitralnych, reakcje na przeszkody społeczne, użycie gestów nakazujących, użycie gestów oznajmienia (por. TOMASELLO, 2002).

² Wiele dziedzin naukowych, w tym badacze szeroko pojętego procesu komunikowania się wskazują na jego dynamiczny charakter i siłę oddziaływania, zarówno świadomego, jak i nieświadomego, na postrzeżenia własne i innych ludzi (ANDERSON, 1972: 5, za: GOBAN-KLAS, 2002: 43). Podkreślają, że uczestnicy komunikacji (dialogu, wymiany) stają się złączeni w pojęciach, uczuciach, sądach lub działaniach (ADLER, 1963: 449, za: GOBAN-KLAS, 2002: 44).

Edukacja językowa w okresie kilkudziesięciu lat kształtowała się pod wpływem różnorodnych sposobów myślenia o języku i modelach rozwijania kompetencji językowej. W dynamicznych koncepcjach komunikacyjnych, dominujących we współczesnej edukacji lingwistycznej podkreśla się, że poziom kompetencji językowej ucznia ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju całokształtu osobowości i funkcjonowania społecznego.

Każda wypowiedź jest budowana na podstawie języka. Opanowanie systemu językowego warunkuje zarówno formę językową wypowiedzi, jak i jej substancję. Treść jest zdeterminowana myśleniem opartym na językowo zorganizowanej wiedzy o świecie (KRASOWICZ-KUPIS, 2001: 65). Analiza kształtowania się kompetencji komunikacyjnej i językowej dzieci z trudnościami w uczeniu się, dokonywana wspólnie przez nauczyciela i logopedę, powinna prowadzić do: rozpoznania i opisu deficytów; postawienia diagnozy; wprowadzenia określonego programu działań reedukacyjnych; przeprowadzenia postępowania terapeutycznego i przedstawienia rezultatów działań, które mają przynosić określony skutek w postaci przyswojenia, usprawnienia bądź udoskonalenia sprawności językowej i komunikacyjnej (por. PORAYSKI-POMSTA, 2008: 166).

Nauczyciel we współpracy z logopedą może podejmować różnorodne działania, które będą wspomagały rozwój dziecka z zaburzeniami komunikacji werbalnej. Każde z proponowanych działań będzie formą wspierającą proces diagnostyczno-terapeutyczno-dydaktyczny i może uwzględniać cztery aspekty³:

1. Działania o charakterze diagnostycznym, które — mając charakter przesiewowy — służą określeniu sfer wspomagających i/lub wymagających działań terapeutyczno-dydaktycznych, np. *Kwestionariusz oceny klinicznej rozwoju sensorycznego dzieci i młodzieży*. Składa się on z pytań, na podstawie których nauczyciel uzyskuje informacje na temat sensorycznego funkcjonowania dziecka w zakresie zmysłu dotyku i czucia głębokiego, zmysłu równowagi (w tym ruchu) oraz koordynacji, napięcia mięśniowego, zmysłu wzroku, słuchu, węchu, oraz procesów uwagi i zachowania (tab. 1). W rozwoju języka rozumienie wyprzedza ekspresję. Uczenie się rozumienia języka nie zawsze jest dostępne, dlatego często powinno *poszukiwać się informacji o nim* przez rozpoznanie innych systemów, by przez ich zaangażowanie dotrzeć do jądra mowy. Na podstawie ostatnich kilkunastu lat badań wiemy, jak ważne dla prawidłowego funkcjonowania językowego są struktury wielomodalne mózgu i poziom zaawansowania rozwoju psychomotorycznego.

³ Przyjmuję podział działań zaproponowany przez D. PLUTĘ-WOJCIECHOWSKĄ (2008: 13).

Tabela 1

Kwestionariusz oceny klinicznej rozwoju sensorycznego dzieci i młodzieży
dla nauczycieli (i rodziców)

I. DOTYK I CZUCIE GŁĘBOKIE	TAK/NIE
1. Nie reaguje na ból fizyczny? (np. podczas robienia zastrzyku, przy uderzeniu itp.)
2. Przesadnie reaguje na bodźce bólowe?
3. Lubi zabawy, które wymagają zbrudzenia sobie dłoni (malowanie farbami, lepienie plasteliny itp.)?
4. Przesadnie reaguje na dotyk?
5. Lubi się przytulać, poszukuje bodźców dotykowych?
6. Zachowuje się agresywnie w stosunku do innych, np. uderza w ludzi, ściany?
7. Jest nadwrażliwe.
8. Unika zabaw wymagających precyzyjnych ruchów dłoni, całego ciała?
II. KOORDYNACJA I RÓWNOWAGA	
1. Słabo utrzymuje równowagę, często upada, potyka się?
2. Ma trudności z wchodzeniem i schodzeniem ze schodów?
3. Często buja się na krześle albo lubi przyjmować pozycję „do góry nogami”?
4. Często podpira głowę ręką przy czytaniu lub pisaniu?
5. Unika huśtania i bujania się, nie lubi podskakiwania?
6. Jest wrażliwe na ruch?
7. Lubi intensywne zabawy, wirowanie, obroty dookoła własnej osi.
8. Sprawnie jeździ na rowerze.
9. Ma trudności z nauczeniem się nowych czynności ruchowych (unika ich)?
10. Długo posługiwało się naprzemiennie prawą i lewą ręką lub nie ma preferencji ręki?
11. Trzeba mu przypominać o przytrzymywaniu kartki podczas pisania?
12. Długo uczyło się wiązać sznurowadła?
III. NAPIĘCIE MIĘŚNIOWE	
1. Wydaje się zbyt mocno napięte, sztywne?
2. Wydaje się być zbyt mocno rozluźnione, mieć obniżone napięcie?
3. Nieprawidłowo siedzi lub stoi?
4. Chwyta przedmioty zbyt delikatnie?
5. Chwyta przedmioty zbyt mocno?
6. Szybko się męczy?
IV. SŁUCH	
1. Boi się, okazuje niepokój, słysząc głośne dźwięki?
2. Staje się nadmiernie pobudzone, poirytowane w głośnych miejscach?
3. Ma trudności ze skupieniem uwagi, jeśli „w tle” słychać dźwięki?
4. Często podnosi dźwięk, mówi głośno?
5. Często powtarza dźwięki lub słowa?
6. Ma trudności ze zrozumieniem poleceń słownych?

7. Wymaga kilkakrotnego powtórzenia polecenia?	.....
8. Myli słowa o podobnym brzmieniu, np. bułka/półka?	.....
9. Gubi niektóre dźwięki?	.....
V. WZROK	
1. Wydaje się wrażliwe na światło, lubi mrok lub przytłumione światło w pomieszczeniu?	.....
2. Ma trudności z rozróżnianiem kolorów lub kształtów?	.....
3. Ma trudności z utrzymaniem wzroku na przedmiocie?	.....
4. Ma trudności z podążaniem wzrokiem (śledzeniem) za przedmiotem lub gubi miejsce podczas czytania/pisania?	.....
5. Często skarży się na ból głowy podczas czytania lub po czytaniu?	.....
6. Staje się podekscytowane/pobudzone w miejscach jasno i kolorowo oświetlonych lub podczas oglądania TV, wideo?	.....
7. Nie lubi zasłaniania oczu?	.....
8. Myli litery lub cyfry (lustrzane odbicie 41/14) lub słowa (sok/kos)?	.....
9. Ma trudności ze zrozumieniem instrukcji?	.....
10. Ma trudności z przepisywaniem z tablicy lub książki?	.....
11. Ma trudności z ułożeniem układanki (puzzli)?	.....
VI. WĘCH	
1. Jest bardzo wrażliwe na niektóre zapachy?	.....
2. Ignoruje nieprzyjemne zapachy?	.....
3. Ma trudności z rozróżnianiem zapachów?	.....
VII. ZACHOWANIE, UWAGA	
1. Jest nadruchliwe, nadpobudliwe?	.....
2. Jest impulsywne, często odpowiada, zanim usłyszy polecenie?	.....
3. Ma trudności z organizowaniem sobie zabawy?	.....
4. Woli bawić się z dorosłymi niż z rówieśnikami?	.....
5. Bywa agresywne?	.....

Źródło: Oprac. własne na podstawie Lynn A. Balzer-Marin, za: M. KARGA, 2005, *Neurobiologiczne podstawy procesów Integracji Sensorycznej i podstawowa ich ocena* — materiał z kursu I stopnia w zakresie teorii i terapii integracji sensorycznej.

Uzyskane w *Kwestionariuszu oceny klinicznej rozwoju sensorycznego dzieci i młodzieży* odpowiedzi umożliwią nauczycielowi i logopedzie dostrzeżenie różnorodnych determinantów trudności w werbalnym komunikowaniu się, zarówno tych uwarunkowanych organicznie (mózgowo), jak i funkcjonalnie (obwodowo). Stanowiąc mogą także wstępne narzędzie, którego wynik skłaniać będzie do podjęcia pogłębionej diagnozy neuropsychologicznej stanu wszystkich wyższych funkcji psychicznych badanego dziecka.

Zgodnie ze stanem aktualnej wiedzy należy przyjąć interaktywność czynników biologicznych i edukacyjnych w opanowaniu mowy i języka przez dzieci i młodzież szkolną. Opracowanie planu interwencji wymaga

uwzględnienia i rozpoznania procesów mózgowych, które biorą udział w rozwoju języka (KIELAR-TURSKA, 2002: 16).

2. Działania o charakterze ćwiczeniowym, organizowane intencjonalnie w stosunku do dziecka (grupy dzieci), które poszerzają proces diagnostyczny w aspekcie znajomości schematu ciała i umiejętności różnicowania stron (ocena komunikacji przedjęzykowej).

TEST LATERALIZACJI PIAGETA

„PRAWO — LEWO”

Instrukcja — Zadaj pytania podane poniżej. Zaznacz „D” — jeśli dziecko odpowie prawidłowo, oraz zaznacz „Z”, jeśli dziecko odpowie nieprawidłowo.

A. Badany i badający siedzą naprzeciwko siebie

Pokaż mi swoją prawą rękę	.....
Pokaż mi swoją lewą rękę	.....
Pokaż mi swoją prawą nogę	.....
Pokaż mi swoją lewą nogę	.....

B. Badany i badający siedzą naprzeciwko siebie

Pokaż mi swoją prawą rękę	.....
Pokaż mi swoją lewą rękę	.....
Pokaż mi swoją prawą nogę	.....
Pokaż mi swoją lewą rękę	.....

C. Połóż na stole dwa przedmioty (np. monetę i długopis)

Czy długopis znajduje się po prawej czy po lewej stronie?	.....
Czy moneta znajduje się po prawej czy po lewej stronie?	.....

Poproś dziecko, aby stanęło po przeciwnej stronie stołu

Czy długopis znajduje się po prawej czy po lewej stronie?	.....
Czy moneta znajduje się po prawej czy po lewej stronie?	.....

D. Usiądź naprzeciw dziecka z dwoma przedmiotami (np. monetą w prawej ręce, a zegarkiem w lewej ręce)

Czy widzisz monetę? W której ręce ją trzymam,
w prawej czy w lewej?

Czy widzisz zegarek? W której ręce go trzymam,
w prawej czy w lewej?

E. Połóż na stole trzy przedmioty (np. długopis, monetę i klucz)

Czy długopis znajduje się po prawej czy po lewej stronie
klucza?

Czy długopis znajduje się po prawej czy po lewej stronie
monety?

Czy klucz znajduje się po prawej czy po lewej stronie mo-
nety?

Czy klucz znajduje się po prawej czy po lewej stronie
długopisu?

Czy moneta znajduje się po prawej czy po lewej stronie
długopisu?

Czy moneta znajduje się po prawej czy po lewej stronie
klucza?

NORMY DO TESTU LATERALIZACJI PIAGETA „PRAWO — LEWO”

Wiek	Co najmniej 75% poprawnych odpowiedzi z grupy
5	A
6	A
7	A, C
8	A, B, C, D
9	A, B, C, D
10	A, B, C, D
11	A, B, C, D, E

Źródło: J. PIAGET, 2001. Tłum. i oprac. E. Witowska.

Dzięki próbie można określić celowość i skuteczność niejęzykowych zachowań dzieci i młodzieży i wskazywać analogie pomiędzy stopniem opanowania motoryki dużej a motoryką małą, w tym także poziomem zaawansowania praktyki oralnej.

3. Działania o charakterze informującym i edukacyjnym, kierowane do innych nauczycieli, ale także do rodziców, których dzieci mają trudności z opanowaniem mowy i języka.

Nauczyciel jest w stanie zgromadzić większość potrzebnych informacji podczas lekcji. Pedagog może rzetelnie obserwować ucznia i zarówno odnotowywać cenne dla organizacji postępowania dydaktycznego dane, informujące o stopniu przyswojenia reguł pragmatyki językowej (w tym umiejętności słuchania ze zrozumieniem), jak i określać poziom jego sprawności systemowej (poziom leksyki, gramatyki języka itp.) i sprawności społeczno-sytuacyjnej oraz wskazywać poziom rozwoju procesów poznawczych.

Charakterystyczny dla trudności z opanowaniem mowy i sprawności językowej przez ucznia jest problem w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej stanowi odzwierciedlenie jego niewystarczających zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych ucznia (ocena pamięci). Konieczność rozwijania jego świadomości fonologicznej to tylko jeden z wielu aspektów łączących działania nauczyciela i logopedy. Zaburzenia zdolności przetwarzania informacji często objawiają się problemami z zakresu biegłości fonologicznej oraz skutecznego przyswajania wiedzy i przekładają na trudności z opanowaniem umiejętności pisanie i czytania, mogą również wpływać na inne dziedziny aktywności umysłowej i fizycznej, np. pamięć, szybkość analizowania informacji, koordynację czy orientację przestrzenną.

Wczesna wielospecjalistyczna diagnoza jest warunkiem skutecznej pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w opanowaniu kompetencji językowej. W tabeli 2 przedstawiono wskaźniki rozwoju, które nauczyciel, pozostając we współpracy z logopedą, powinien uwzględnić.

4. Działania stymulujące poziom rozwoju mowy biernej i czynnej, które można zarówno przeprowadzać w ramach szkolnych zajęć edukacyjnych, jak i wykonywać w domu. Każde zajęcia korekcyjno-kompensacyjne powinny zawierać ćwiczenia z zakresu:

- analizy i syntezy słuchowej,
- analizy i syntezy wzrokowej,
- koordynacji wzrokowo-słuchowej,
- orientacji czasowo-przestrzennej,
- mówienia,
- pisanie,
- myślenia,
- reedukacji psychomotorycznej.

Tabela 2

Orientacyjna obserwacja rozwoju językowego i umiejętności komunikowania się dzieci i młodzieży

1. Pragmatyka językowa (w tym słuchanie i rozumienie)	<p>Uczniowie mogą:</p> <ul style="list-style-type: none"> — „wyłączać się” podczas lekcji, ponieważ mają trudności ze słuchaniem i rozumieniem; — być niespokojni, wiercić się i hałasować; — mieć kłopoty z wykonywaniem poleceń; — sprawiać wrażenie, że nie przejmują się, gdy zapominają czegoś z domu; — odpowiadać w dziwny sposób, używając niewłaściwych słów lub dosłownie interpretując to, co się do nich mówi; — mieć trudności z wyrazistym i poprawnym artykulacyjnie wypowiadaniem się; — włączać się w dyskusję klasową lub grupową w nieodpowiedni sposób, przerywając wypowiedzi innych osób; — odpowiadać na pytania kierowane nie do nich, lecz do innych osób; — kilkakrotnie zadawać te same pytania (mówić te same informacje), gdyż dopiero kilkakrotne powtórzenie umożliwia usłyszenie samego siebie; — odczytywać swoje prace lub odtwórczo powtarzać teksty, gdyż nie potrafią „mówić od siebie”; — literować wyrazy w czasie czytania i nienaturalnie przeciągać wypowiadane głoski; — mieć duże trudności z werbalnym demonstrowaniem swej wiedzy; — mieć trudności z przetwarzaniem, rozumieniem i zapamiętywaniem informacji słownych podawanych na lekcji.
2. System języka	<p>Uczniowie mogą:</p> <ul style="list-style-type: none"> — mieć ubogi zasób słownictwa i wynikające z tego trudności w rozumieniu słownych komunikatów; — mieć ograniczenie zasobu słownictwa do rozpoznawania i użycia konkretnych słów, symboli, wzorów, kształtów itp.; — stosować nadmierne uproszczenia w wymowie; — mieć trudności z pisownią — trudności z pamięciowym oraz słuchowym odtwarzaniem głosek w słowach; — pomijać słowa lub fragmenty słów, zamieniać kolejność liter, słów czy zdań; — mieć trudności z budowaniem wypowiedzi ustnych i pisemnych;

3. Sprawność społeczno-sytuacyjna	<p>Uczniowie mogą:</p> <ul style="list-style-type: none"> — mieć trudności z przyswojeniem i zaakceptowaniem zasad obowiązujących w grupie; — mieć trudności w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych; — mieć trudności z właściwym odnoszeniem się do innych osób; — mieć trudności w zapamiętywaniu i stosowaniu zasad konwersacji oraz zasad brania udziału w lekcjach; — <i>rzucać się w oczy</i> podczas zabawy z racji większej „fizyczności” zachowania niż u reszty dzieci, spowodowanego niemożnością porozumienia się w zwykły sposób; — być niedojrzali społecznie oraz mieć problemy z koordynacją; — mieć trudności z zapamiętywaniem imion, rozumieniem zasad gier i zabaw oraz włączaniem się do rozmów; — często przebywać samotnie, narzekając na brak zainteresowania się nimi przez inne osoby.
4. Poziom rozwoju procesów poznawczych	<p>Uczniowie mogą:</p> <ul style="list-style-type: none"> — mieć duże kłopoty z zapamiętywaniem faktów, co może powodować u nich uczucie przeciążenia, zdenerwowania, a w konsekwencji całkowitą utratę koncentracji; — mieć trudności ze skupieniem się na czynnościach składających się z sekwencji poleceń; — mieć trudności z przypominaniem sobie znaczenia słów, wyrażeń, zwrotów; — mieć trudności z przypominaniem sobie informacji, co z kolei utrudnia łączenie różnych zagadnień, ograniczając w ten sposób zdolność rozwiązywania problemów; — mieć trudności ze skupieniem uwagi; — mieć trudności z przyswojeniem i zaakceptowaniem zasad obowiązujących w grupie, co w konsekwencji przejawia się jako problemy z zachowaniem.

Ćwiczenia doskonalące analizę i syntezę słuchową:

- rozpoznawanie dźwięków i szmerów (np. eksponowanie dźwięków pojazdów, głosów zwierząt, instrumentów muzycznych, rozpoznawanie tonów cichych, głośnych, wysokich, niskich, zabawa w nasłuchiwanie),
- odtwarzanie przez dzieci słyszanego rytmu — za pomocą skoków, wyklaskiwania, przysiadów, wystukiwania młotkiem, patyczkiem o bębnek itp.,
- odtwarzanie struktur dźwiękowych na podstawie układów przestrzennych (za pomocą klocków, rysowania kresek lub kropek),

- wyodrębnianie zdań w mowie, słów w zdaniach, głosek w słowach (przez rysowanie kółek, kresek), tworzenie zdań z podanych słów, układanie zdań z tyłu słów, ile jest patyczków (kreksek), dopowiadanie brakującego słowa w zdaniu,
 - wyodrębnianie sylab w słowach (poszukiwanie przedmiotów zaczynających się lub kończących na tę samą sylabę),
 - podział wyrazów na sylaby, wyodrębnianie głosek w sylabie,
 - tworzenie wyrazów z sylab (np. za pomocą rebusów, książeczki lub składanki sylabowej), układanie zdań z sylab,
 - różnicowanie dźwięczności, różnicowanie głosek opozycyjnych,
 - analiza zdania na wyrazy, sylaby, litery, np. zdanie „Teraz jest zima” powinno wyglądać następująco:
- | | |
|-----------|--|
| zdanie 1 | |
| wyrazów 3 | |
| sylab 5 | |
| liter 13 | |
- wykreślanki, uzupełnianki, przestawianki literowe i sylabowe, zagadki, krzyżówki, rebusy, teksty z lukami.

Ćwiczenia doskonalące analizę i syntezę wzrokową oraz orientację przestrzenną:

- rozpoznawanie obrazków i ich elementów, składanie obrazków z części, wyszukiwanie różnic między obrazkami pozornie identycznymi, wyodrębnianie z grupy przedmiotów tego, który „nie pasuje” do pozostałych,
- różnicowanie przedmiotów i figur,
- układanie dowolnych kompozycji z zestawu prostych figur geometrycznych, układanie figur według podanego wzoru,
- odnajdywanie schowanego klocka (należy określić, którego klocka brakuje i w którym leżał miejscu),
- określanie położenia przedmiotów względem siebie, porównywanie wielkości przedmiotów lub obrazków,
- odwzorowywanie układów wzrokowo-przestrzennych (za użyciem szablonów, łączenie punktów, nakładanie tych samych elementów itp.),
- wyszukiwanie tych samych liter i ich segregowanie, lepienie z plasteliny lub układanie liter z drutu, utrwalanie kształtu i położenia liter,
- wyszukiwanie takich samych sylab i ich segregowanie, krzyżówka sylabowa,
- wyszukiwanie takich samych wyrazów i ich rozpoznawanie w tekście, wskazywanie wyrazów podobnych, segregowanie wyrazów zaczynających się na tę samą literę.

Obecnie należy dążyć do modyfikowania i dostosowywania postępowania dydaktycznego do uczniów o różnym stopniu zaawansowania kompetencji językowej. Nauczyciele i logopedzi powinni unikać stereotypizacji zarówno rozwoju językowego ucznia, jak i samego procesu nauczania — uczenia się. Konieczne jest zniesienie monologiczności nauczyciela na rzecz kształcenia sprawności językowej ucznia, tj. stwarzania okazji do semantycznego, syntaktycznego i pragmatycznego rozwijania języka ucznia przez: bogacenie zasobu słownikowego, włączania w tok jego wypowiedzi zadań wymagających rozumienia coraz bardziej złożonych instrukcji słownych, porozumiewania się w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych i eliminowania błędów językowych w pracach pisemnych oraz w wypowiedziach ustnych.

Rola, jaka przypada nauczycielowi w nauce o dźwiękowej stronie języka, łączy się ściśle z jego predyspozycjami głosowymi. Ważne, by nauczyciel miał dobrze ustawiony głos i odznaczał się nienaganną dykcją oraz umiejętnością posługiwania się środkami ekspresji żywej mowy: pauzą, frazą, akcentem, intonacją, wyrazistością słowa, iloczасem, tempem, rytmem, dynamiką, barwą głosu (KOWALIKOWA, 2002: 124—125).

Mówienie nauczyciela wspomaga kształcenie poprawności artykulatoryjnej ucznia, ale nie zastąpi ono indywidualnych ćwiczeń korekcji mowy, które uczeń powinien wykonywać systematycznie z logopedą. Nauczyciel języka polskiego jest bardzo często pierwszą i jedyną osobą, która dostrzeże, że błędy ucznia w sposobie wypowiadania się w mowie i w piśmie wynikają z jego nieprawidłowej artykulacji. Uczniowie wyższych klas szkoły podstawowej, którzy doskonale zdają sobie sprawę ze swoich niedoskonałości w mowie, z reguły unikają ustnego wypowiadania się na lekcji.

Z badań dotyczących znajomości podstawowych zasad emisji głosu, wiedzy o głosie i jego higienie oraz opracowań dotyczących zdrowia i funkcjonowania narządu mowy wynika (ROKITAŃSKA, LASKOWSKA, 2003), że — choć mówi się o nich i pisze — społeczna świadomość jest nadal niewielka i brakuje praktycznych umiejętności w tym zakresie (w tej dziedzinie w większości jesteśmy samoukami).

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele zbyt mało uwagi poświęcają poprawności wymawianiowej dzieci i rozwojowi ich mowy⁴. Nieprawidł-

⁴ Jeżeli dzieci uczęszczały do przedszkola, była szansa, że objęto je opieką logopedyczną. Rodzice byli wówczas zobowiązani do codziennej, systematycznej pracy z dzieckiem. Niewypełnienie przez rodziców zaleceń logopedy powoduje, niestety, utrwalanie się wad wymowy u dziecka.

łowa wymowa nie tylko oznacza błędy w piśmie, w czytaniu, nierozumienie zjawisk językowych, nierzadko wynikające z nadmiernego upraszczania brzmienia wyrazów, ale ma jeszcze szerszy, społeczny wymiar. Łączy się bowiem z trudnościami w porozumiewaniu się z drugim człowiekiem.

Decydującą sprawą w toku edukacji językowej jest dokładne poznanie poziomu rozwoju mowy poszczególnych uczniów oraz odpowiedni co do zakresu i czasu trwania dobór ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych oraz ćwiczeń kształtujących słuch fonemowy (KRASOWICZ-KUPIS, 2004).

Poprawna dykcja polega na właściwym, tj. zgodnym z przepisami ortofonii polskiej, wymawianiu głosek w wyrazach (BAK, 1987: 15). Normy fonetyczno-fonologiczne po pierwsze określają właściwe położenie narządów mowy w fazie szczytowej wymawiania głoski i zmiany w położeniu narządów mowy we wszystkich fazach wytwarzania głoski, po drugie przestrzegają fonologicznych cech dystynktywnych, które pozwalają na rozróżnienie znaków językowych (URBAŃCZYK, red., 1992). Jeżeli w jakikolwiek sposób wymowa odbiega od przyjętych norm, to mamy do czynienia z nieprawidłową wymową. Przyczyny niepoprawnej artykulacji są rozmaite, mogą powstać na skutek zadziałania wielu czynników, takich jak: zdenerwowanie, pośpiech, zmęczenie, trema, nieznanomość norm ortofonicznych, czynniki związane z cechami rozwojowymi organizmu czy nieprawidłowa budowa lub niewłaściwe funkcjonowanie obwodowych narządów mowy (SKOREK, 2001: 24—25).

U wielu uczniów mających trudności z artykulacją poszczególnych głosek stwierdza się niską sprawność motoryczną narządów aparatu mowy. Narzędziem koniecznym do wykorzystania w ramach szeroko rozumianej współpracy nauczyciela i logopedy może okazać się *Karta badania motoryki artykulacyjnej narządów mowy*, którą dobrze byłoby włączyć do postępowania diagnostyczno-profilaktycznego. *Karta badania motoryki (kinestezji) artykulacyjnej* autorstwa Hanny Rodak jest zarówno cennym doskonalącym ćwiczeniem prakcji oralnej, jak i pozwala nauczycielowi dostrzec trudności ucznia w omawianym zakresie.


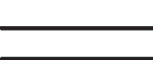






















Karta badania motoryki (kinestezji) artykulacyjnej

Imię i nazwisko badanego

Data urodzenia (wiek życia)

Data badania

Wynik badania

PRÓBA JĘZYKA			PRÓBA WARG		
1.		wysuwanie i chowanie języka do jamy ustnej	1.		zaciskanie warg
2.		opuszczanie języka na brodę, unoszenie języka	2.		zakrywanie wargi dolnej wargą górną
3.		kierowanie języka do kącika ust	3.		zakrywanie wargi górnej wargą dolną
4.		ściągnięcie języka (język wąski — grot)	4.		przesuwanie na boki zamkniętych warg
5.		rozplaszczanie języka (język szeroki — łopatka)	5.		ściągnięcie i rozciąganie warg
6.		unoszenie języka do podniebienia	6.		układanie warg w ryjek
7.		podniesienie brzegów języka	7.		gwizdanie
8.		ułożenie języka w kształt łyżeczki	8.		nadymanie policzków
9.		oblizywanie warg przy otwartych ustach	9.		wibrowanie warg
10.		oblizywanie językiem zębów	10.		przepychanie powietrza wewnątrz jamy ustnej
11.		klaskanie językiem	11.		cmokanie
12.		wypychanie policzków językiem	12.		parskanie

Orientacyjna ocena wyników badania motoryki artykulacyjnej⁵
(za wykonaną próbę — 1 pkt, za niewykonaną próbę — 0 pkt)

1. Narządy mowy sprawne ≥ 8 pkt.
Dziecko wykonuje wszystkie lub co najmniej osiem pierwszych ćwiczeń języka i warg.
2. Średni stopień sprawności narządów mowy 6 — 8 pkt.
Dziecko wykonuje sześć do ośmiu ćwiczeń w próbach warg i języka.
3. Znacznie obniżona sprawność narządów mowy ≤ 6 pkt.
Dziecko wykonuje mniej niż sześć ćwiczeń warg i języka.
4. Narządy mowy niesprawne — 0 pkt.
Dziecko nie jest w stanie wykonać żadnego ćwiczenia z podanych w karcie badania

Uczeń z większym zaangażowaniem podejmie trud realizacji ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych, gdy — na podstawie uzyskanych wyników w karcie badania — samodzielnie dostrzeże, które sfery wymagają korekcji. Ćwiczenia w zakresie wyraźnej i poprawnej wymowy doskonalą sprawność narządów artykulacyjnych, rozwijają mięśnie warg, szczęk, a przede wszystkim języka. W przypadku małej sprawności narządów artykulacji ćwiczenia te mają na celu podniesienie poziomu sprawności ruchomych narządów mowy (szczęki dolnej, warg, języka, podniebienia miękkiego) oraz zdobycie umiejętności układania narządów mowy w sposób charakterystyczny dla danej głoski. Można między innymi przedstawić przykładowe zestawy ćwiczeń poszczególnych artykulatorów (por. MICHALAK-WIDERA, 1998, 2003; RUTKOWSKA-BŁACHOWIAK, 2004; MORKOWSKA, ŻMUDA-TRZEBIATOWSKA, 2003; SZŁAPA, 2006; FALANA-KOZŁOWSKA, 2000):

Ćwiczenia języka i szczęk:

1. Wysuwanie języka do przodu: szeroki i wąski (ma leżeć, jak przy *a*).
2. Cofanie języka w głąb jamy ustnej.
3. Dotykanie językiem dolnych zębów.
4. Wahadełko czubkiem języka w płaszczyźnie poziomej.

⁵ W przypadku samodzielnie wykonywanego przez ucznia ćwiczenia diagnostyczno-profilaktycznego można posłużyć się następującą orientacyjną oceną wyników badania motoryki artykulacyjnej: 1. Narządy mowy sprawne ≥ 8 pkt. Wykonujesz wszystkie ćwiczenia poprawnie lub co najmniej osiem pierwszych ćwiczeń języka i warg wykonujesz poprawnie. 2. Średni stopień sprawności narządów mowy 6—8 pkt. Wykonujesz poprawnie od sześciu do ośmiu ćwiczeń w próbach warg i języka. 3. Znacznie obniżona sprawność narządów mowy ≤ 6 pkt. Wykonujesz mniej niż sześć ćwiczeń warg i języka. 4. Narządy mowy niesprawne — 0 pkt. Masz trudności z wykonaniem ćwiczeń podanych w karcie badania.

5. „Młynek” czubkiem języka po krawędzi warg.
6. „Młynek” w przedsionku jamy ustnej.
7. Wielokrotne powtarzanie sylaby *la* przy nieruchomej szczęce dolnej.
8. Ćwiczenia rozluźniające szczękę dolną — przesuwanie jej w płaszczyźnie poziomej.
9. Wysuwanie do przodu i cofanie szczęki dolnej.
10. Rozwieranie szczęk maksymalnie szeroko i gwałtowne zamykanie ich.
11. Wypychanie językiem dolnej wargi.
12. Lizanie lizaka.
13. Robienie rulonika z języka.
14. Oblizywanie warg na zewnątrz (*ruch krowi*).

Ćwiczenia warg:

1. Rozchyłanie warg jak przy uśmiechu — widoczne zęby.
2. Cofanie kącików ust do tyłu.
3. Ściąganie warg razem, jak przy wymawianiu *u* i następnie rozchyłanie, jak przy wymawianiu *e*.
4. Masaż warg palcami — lekko naciągnąć i wyciągnąć do przodu.
5. Przerzucanie powietrza z policzka do policzka.
6. Granie palcami na wargach.
7. Wciąganie policzków.
8. Zwieranie i rozwieranie warg przy zaciśniętych zębach.
9. Posuwanie w lewo i w prawo zaciśniętych warg.

Ćwiczenia połączone z dmuchaniem:

1. Dmuchanie przez wytworzony na języku rowek.
2. Dmuchanie przez słomkę, bulgotanie.
3. Dmuchanie do gwizdka.
4. Dmuchanie na palec ustawiony przed ustami.

Nadrzędnym celem szkicu było przedstawienie idei budowania dialogowo rozumianego procesu postępowania terapeutycznego. Rozpoznanie uwarunkowań trudności w komunikowaniu się werbalnym oraz promowanie rozwoju mowy i języka dziecka wymaga interdyscyplinarnego ujęcia oraz zaangażowania się w pracę specjalistów wielu dziedzin. Koncepcja współpracy nauczyciela i logopedy, najbliższych terapeutów mowy i języka dzieci i młodzieży była myślą przewodnią szkicu. Rozpoznanie formy zaburzeń lub opóźnień rozwoju porozumiewania się językowego jest bowiem najskutecz-

niejsze wówczas, gdy oprócz rejestru dysfunkcji na poziomie struktur systemu językowego dzieci i młodzieży, logopeda wraz z nauczycielem podejmie wysiłek ich wyjaśnienia i określenia procedur pracy terapeutyczno-dydaktycznej.

Opracowano wiele różnych programów edukacyjnych odpowiednich dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy i języka. Wybierając program edukacyjny, należy pamiętać, że powinien on koncentrować się na następujących aspektach (za: REID, 2005):

- fonologii,
- koncentracji i uważnego słuchania,
- rozwoju języka mówionego,
- pisanie odręcznego,
- porządkowania elementów,
- orientacji przestrzennej,
- rozwoju pamięci krótkotrwałej i długotrwałej.

Zaproponowane w artykule wybrane narzędzia pomocne w konstruowaniu programów terapii i formułowaniu prognoz dotyczących językowego rozwoju dzieci i młodzieży być może przyczynią się do podejmowania zdecydowanie szybszych działań wspomagających pracę z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami rozwoju mowy i języka dzięki wspólnemu zaangażowaniu się w nie nauczycieli i logopedów. Należy również podkreślić, że ani nauczyciele nie zastąpią logopedów, ani wspieranie terapii podczas zajęć dydaktycznych nie zastąpi systematycznej pracy logopedycznej prowadzonej przez specjalistę, ale znacząco przyczyni się do stymulowania kształcenia kompetencji językowej dzieci i młodzieży z trudnościami komunikacyjnymi. Najistotniejsze, by mając na względzie dobro uczniów, wspólnie dążyć do odkrywania metod i idei wspierających ich językowy rozwój.

Bibliografia

- BAK P., 1987: *Nauka czytania i recytacji w wyższych klasach szkoły podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- CIESZYŃSKA J., KORENDO M., 2008: *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- FALANA-KOZŁOWSKA J., 2000a: *Ćwiczenia mięśnia okrężnego warg*. Radomsko, Wydawnictwo Apex.
- FALANA-KOZŁOWSKA J., 2000b: *Praca nad kinestezją artykulacyjną w obrębie szeregów: sz, ż, rz, cz, dż, ś, ź, ć, dź, s, z, c, dz*. Radomsko, Wydawnictwo Apex.

- GAWĘDA K., ŁĄZEWSKI J., 2004: *O błędach wymowy. Książeczka dla dzieci tudzież wyższych urzędników państwowych*. Białystok, Agencja Wydawniczo-Fotograficzna „Od A do Z”.
- GAWROŃSKA M., 2001: *Podstawy wymowy i impostacji głosu dla studentów i absolwentów akademii wychowania fizycznego*. Wrocław, Wydawnictwo AWF.
- GILLY M., 1987: *Nauczyciel — uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- GOBAN-KLAS G., 2002: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KIELAR-TURSKA M., 2002: *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania rozwoju językowego dziecka*. W: PRZYBYSZ-PIWKOWA M., red.: *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach*. Warszawa, Wydawnictwo DiG.
- KOWALIKOWA J., 2002: *O właściwą rangę wiedzy językowej w zreformowanej szkole*. W: SYNOWIEC H., red.: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- KRASOWICZ-KUPIS G., 2004: *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- MICHALAK-WIDERA I., 1998: *Śmieszne minki dla chłopczyka i dziewczynki. Ćwiczenia usprawniające wymowę*. Katowice, Unikat 2.
- MICHALAK-WIDERA I., 2003: *Miłe uszom dźwięki. Ćwiczenia narządów artykulacyjnych przygotowujące do wymawiania głosek języka polskiego i metody prawidłowej realizacji dźwięków*. Katowice, Unikat 2.
- MORKOWSKA K., ŻMUDA-TRZEBIATOWSKA K., 2003: *Język hop do góry! Ćwiczenia logopedyczne dla dzieci*. Warszawa, Wydawnictwo Seventh Sea.
- PLUTA-WOJCIECHOWSKA D., 2008: *O możliwościach wspierania terapii logopedycznej na poziomie edukacji elementarnej*. „Forum Logopedyczne” 14.
- PIAGET J., 2001: *Psychology of Intelligence*. London, Taylor & Francis Ltd.
- PORAYSKI-POMSTA J., red., 2008: „Studia Pragmalingwistyczne” T. 5: *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- REID G., WEARMUTH J., red., 2008: *Dysleksja: teoria i praktyka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- ROCEŁAWSKI B., 2006: *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, psychologów i logopedów*. Cz. 1 i 2. Gdańsk, Glottispol.
- RODAK H., 2002: *Terapia dziecka z wadą wymowy*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- ROKITIAŃSKA M., ŁASKOWSKA H., 2003: *Zdrowy głos*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- RUTKOWSKA-BŁACHOWIAK I., 2004: *Gimnastyka buzi na wesoło. Ćwiczenia narządów artykulacyjnych dla dzieci*. Poznań, Wydawnictwo Bonami.
- SKOREK E.M., 2001: *Oblicza wad wymowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- SZŁAPA K., 2006: *Cmokaj, dmuchaj, parszaj, chuchaj. Ćwiczenia oddechowe i artykulacyjne dla najmłodszych*. Gdańsk, Harmonia.
- TOCZYSKA B., 1998: *Elementarne ćwiczenia dykcji*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- TOCZYSKA B., 2003: *Łamańce z dedykacją, czyli makaka ma Kama*. Gdańsk, Wydawnictwo Podkowa.

TOCZYSKA B., 1997: *Sarabanda w chaszczech. Ćwiczenia samogłosek*. Gdańsk, Wydawnictwo Podkowa.

TOMASELLO M., 2002: *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa, PIW.

URBAŃCZYK S., red., 1992: *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Warszawa, PWN.

Olga Przybyła

(Non)Linguistic aspects of teacher-speech therapist co-operation

Summary

The topic of the present article is a notion of co-operation between teacher and speech therapist in the context of prevention and assisting the speech development of a student at each of educational and environmental levels. The author presents selected issues concerning diagnosing and supervising a student that can be followed by a teacher in his/her didactic work. The cooperation of a teacher and a speech therapist, made possible by sensitizing a teacher to a student's functioning in different areas, pertains to planning and conducting proper exercises, in order to minimize the learning problems of students who are different from one another in terms of language competences. Knowledge and abilities from various areas point to the fact of didactic conduct being multi-faceted, and help to understand the intricate character of working on physical, intellectual and social development of a student.

Olga Przybyła

(Nicht)Linguistische Aspekte der Zusammenarbeit zwischen einem Lehrer und einem Logopäden

Zusammenfassung

Das Thema des Artikels ist die Idee der Zusammenarbeit zwischen einem Lehrer und einem Logopäden im Zusammenhang mit der Prophylaxe und Förderung der Sprech- und Sprachentwicklung bei Schülern auf allen Bildungsstufen. Die Verfasserin erörtert ausgewählte, mit Beurteilung und Beobachtung der Schüler verbundenen Probleme, die dem Lehrer bei seiner didaktischen Arbeit behilflich werden können. Die Zusammenarbeit zwischen dem Lehrer und dem Logopäden, welche dank der Sensibilisierung des Lehrers für die Tätigkeit des Schülers in verschiedenen Bereichen möglich ist, beruht u.a. darauf, dass man bestimmte Übungen plant und durchführt, welche eventuelle Bildungsprobleme bei den Schülern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen minimalisieren sollen. Die Kenntnisse auf verschiedenen Gebieten deuten darauf hin, dass das Bildungungsverfahren vielseitig ist und die Arbeit für körperliche, intellektuelle und soziale Entwicklung des Kindes einen komplizierten Charakter hat.